

## DE PAR EM PAR NA UP: O POTENCIAL FORMATIVO DA OBSERVAÇÃO DE PARES MULTIDISCIPLINAR\*

*Ana Mouraz\*\**

*Amélia Lopes\*\*\**

*José Martins Ferreira\*\*\*\**

*João Pedro Pêgo\*\*\*\*\**

**RESUMO:** O projeto de par em par na Universidade do Porto (UP) surgiu na sequência de uma iniciativa multidisciplinar semelhante desenvolvida entre a Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação em regime experimental no segundo semestre de 2008-09 e durante o ano letivo 2009-10, cuja maior finalidade era a de recorrer à observação de pares como uma oportunidade de formação de professores. Na sequência, o processo de observação de aulas em parceria foi alargado a título experimental a dez Unidades Orgânicas (UO) da Universidade do Porto, no segundo semestre do ano letivo 2010-2011.

A observação de aulas baseada no conceito de amigo crítico (observação de pares) é comum em muitas universidades. A especificidade da observação de aulas em parceria proposta para aplicação na UP é o seu carácter multidisciplinar e a sua finalidade formativa, quer para os observados, quer para os observadores.

O texto que se apresenta propõe-se discutir uma questão central que emerge desta experiência, a saber: Qual é o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar?

\* Este texto retoma o essencial de uma comunicação apresentada no VII Colóquio Iberoamericano da Docência Universitária (Porto, 2012), cujos pressupostos desenvolve.

\*\* Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (anamouraz@fpce.up.pt). Autor para correspondência.

\*\*\* Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (amelia@fpce.up.pt).

\*\*\*\* Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia/Buskerud University College, Fakultet for teknologi (Professor II) (jmf@fe.up.pt).

\*\*\*\*\* Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia (jpego@fpce.up.pt).

PALAVRAS-CHAVE: docência no Ensino Superior, observação de pares, parcerias multi-disciplinares.

## INTRODUÇÃO

*A experiência proporcionada pelo “De par em par” ultrapassou positivamente todas as minhas expectativas. A percepção de diferentes modos de lecionação, suscitados pela natureza diversa das matérias em causa e pela personalidade de cada um, foi enriquecedora das sempre renováveis estratégias de docência. De igual modo, o contacto direto e não preparado com áreas científicas diversas das nossas despertou todo o quarteto para novas possibilidades de interdisciplinaridade. O interesse que, em sala de aula, cada um dos membros do quarteto evidenciou pelas áreas em que é especialista induziu, necessariamente, o desejo de caminhos e de pontes. Surgiu até a vontade de elaborarmos um trabalho conjunto e conciliador de perspetivas e saberes diversos, tal foi o envolvimento que sentimos com a experiência. O nosso quarteto funcionou magnificamente, tendo sido muito produtivo o diálogo franco, frontal e aberto que tivemos todos, num lanche em que nos sentámos a uma mesa, para objetivar as conclusões desta experiência. A docência foi perspetivada, explicada, comentada, ponderada nos seus desafios e contingências. (...) Muitas vezes não conhecemos os nossos pares de outras faculdades. Esta foi também uma forma de convergir para o diálogo e a reflexão sobre a vida académica docentes com experiências, saberes, competências e horizontes muito diversos e, simultaneamente e paradoxalmente, convergentes. (um participante do De par em par)*

Ensinar no Ensino Superior tornou-se, nas últimas décadas, por todo o mundo, um assunto da maior importância, dando origem a pesquisas e programas de ação que, em geral, têm por objetivo melhorar as práticas de formação neste nível de ensino.

Nesta mudança de perspetiva é a própria visão do Ensino Superior que está em transformação, em resultado de profundas mudanças sociais onde a democratização da sociedade e do acesso ao saber se associa à mercadorização da produção do conhecimento numa sociedade global (Donnelly, 2007; Vieira, 2009). No que diz respeito ao professor e ao seu ensino, pretende-se passar de uma perspetiva centrada no professor e no seu ensino a uma perspetiva centrada nos estudantes e na sua aprendizagem (Bell e Mladenovic, 2008).

Esta mudança de perspectiva é muito exigente para os professores do ensino superior, quer porque até agora não viam as suas práticas pedagógicas interrogadas, quer porque na atualidade se veem confrontados com novas e mais exigências a todos os níveis da sua atividade.

Entre os diversos meios utilizados para a facilitação e a promoção dessa mudança de perspectiva, a “Peer Observation of Teaching” (POT) tem-se revelado um meio eletivo e efetivo de transformação das práticas de ensino, nomeadamente por relação com a “expert observation”, o “coaching”, as “workshops” (Bell e Mladenovic, 2008) e a “classroom observation” (Shortland, 2004), desde que obedeça a certas condições e princípios. Se é certo que a POT é sempre geradora de ameaça (Shortland, 2004), o seu uso numa perspectiva de controlo gestor e centrado na *performance* não só multiplica a ameaça como não surte os efeitos de melhoria pretendidos (Peel, 2005).

A abordagem desenvolvimental como “continuous process of transforming personal meaning” (Peel, 2005: 489) é por isso a que recebe maior atenção, por ser aquela que assegura transformações duradouras nas perspetivas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, e não apenas mudanças pontuais nesta ou naquela *performance* específica.

Os passos da aprendizagem experiencial de Kolb (1983) e a distinção feita por este mesmo autor (Kolb, 1984) entre *performance* – adaptação a curto termo –, aprendizagem – mestria de situações a longo termo – e desenvolvimento – adaptação ao longo da vida – organizam a argumentação a favor dessa abordagem desenvolvimental (Donnelly, 2007; Peel, 2005). É com base nesta distinção que se diferencia também entre “short-term training measures” e “longer term development initiatives” (Shortland, 2004: 219). Se a POT pode sugerir medidas de formação a curto termo, a sua “instrumental interpretation”, como defendido por Peel (2005: 489), não é considerada suficiente para melhorar o ensino e aprendizagem nas turmas, pois essa melhoria implica reflexão crítica intencional sobre as práticas em classe, ser desafiado pela reflexão partilhada e um envolvimento ativo com a teoria pedagógica.

Na perspetiva desenvolvimental da POT, o foco é colocado na compreensão das práticas de ensino e portanto na mudança pessoal e no crescimento (autoconhecimento) do professor através da reflexão própria e partilhada. A definição que Bell dá de POT parece-nos ser a que melhor dá conta do uso da POT nesta perspetiva: “Collaborative, development activity in which professionals offer mutual support by observing each other teach; explaining and discussing what was observed; sharing ideas about teaching; gathering student feedback on teaching effectiveness; reflecting on

understandings, feelings, actions and feedback and trying out new ideas” (Bell, 2005: 3, in Bell e Mladenovic, 2008: 736).

A POT emerge neste entendimento como uma abertura de canais para os professores poderem falar sobre o seu ensino e como oportunidade de criação de uma linguagem própria para se lhe referirem. E porque o bom ensino não pode ser definido *a priori* e também porque um bom ensino pode não significar uma boa aprendizagem, a POT é também vista, neste contexto, como um fórum de debate e diálogo sobre o que constitui um bom ensino para estudantes e professores.

Os esforços de investigação e reflexão centram-se então nas características do esquema organizativo da POT que aumentam o potencial da *peer observation* para transformar efetivamente as práticas de ensino e promover o desenvolvimento profissional dos professores (Bell e Mladenovic, 2008).

A questão do poder é uma das primeiras questões a colocar. McMahon, Barret e O’Neill (2007), a partir de testemunhos de professores envolvidos em POT, identificam seis momentos em que os observados sentem poder perder o controlo de que decorrem outros tantos princípios orientadores para a organização satisfatória da POT: liberdade de se envolver ou não na POT; escolha do observador; escolha do que está em foco na observação; escolha das formas e métodos de *feedback*, controlo do uso dos dados e dos passos a dar no futuro.

O carácter voluntário da POT e o carácter não ajuizador e construtivo do *feedback* são aspetos cruciais para os efeitos positivos da POT sublinhados por diversos autores (Bell e Mladenovic, 2008).

A aprendizagem partilhada, a promoção da colegialidade e a aprendizagem de pares são também aspetos que se associam necessariamente à POT numa perspetiva desenvolvimental. O equilíbrio entre observadores e observados torna-se então um aspeto fundamental do controlo do poder mas também da potencialização dos efeitos da POT. Não só se considera que os observados devem ser também observadores para evitar assimetrias comprometedoras, como se defende que a posição de observador é fundamental para gerar aprendizagem – por permitir ver melhor o que o professor faz, face ao que os estudantes fazem. A oportunidade de conhecer outras possibilidades de ser professor promove a reflexão em parceria, mas também a colegialidade, nomeadamente entre professores de diferentes áreas científicas, fomentando o respeito por abordagens e estilos de outros colegas (Quinlan e Akerlind, 2000).

As restantes formas de controlo dos professores envolvidos sobre a POT assim como as condições que permitam a reflexão e a melhoria conse-

quente das práticas devem ser asseguradas pelas instituições e participantes envolvidos, sobretudo quando a POT é formalmente organizada.

Foram estes referenciais teóricos que estiveram na base da POT que foi desenvolvida na UP e que enquadram a principal questão do presente texto, que é a de saber qual é o potencial formativo da observação de pares, quando esta ocorre num contexto de multidisciplinaridade. Isto é, quando na observação não está em causa a dimensão específica do saber científico, tão-somente a dimensão pedagógica, que todos, observadores e observados, partilham.

## METODOLOGIA

O Projeto “De Par em Par na U.Porto” foi um programa de observação de aulas em parceria da Universidade do Porto realizado no ano letivo 2010-2011. O modelo que foi implementado na Universidade do Porto destaca-se pela multidisciplinaridade resultante da interação de observadores/observados de diferentes Unidades Orgânicas (UO) desta universidade. Tratou-se de uma ação de formação multidisciplinar, voluntária e de confidencialidade garantida que envolveu sessenta docentes de onze Unidades Orgânicas da U.Porto, no ano letivo de 2010-11. O funcionamento do programa de observação de aulas teve por base a formação de quartetos de docentes que foram simultaneamente observadores e observados. A confiança do docente observado perante os seus pares, para obter uma observação da sua prática pedagógica e aumentar a sua sensibilidade pedagógica, constituiu um aspeto fundamental deste programa e é aplicável tanto na posição de observado como na de observador.

O modelo de observação de pares proposto tem como estrutura fundamental um quarteto de observadores/observados composto por dois duetos de docentes, de diferentes UO, como esquematizado na Tabela 1.

Tabela 1. Quartetos de docentes

Local	Observado	Observador UO 1	Observador UO 2
UO 1	A	B	C
UO 1	B	A	D
UO 2	C	A	D
UO 2	D	B	C

As observações foram feitas por dois observadores (um da própria UO do observado e outro da UO parceira).

O processo de observação de aulas operacionaliza-se em três momentos distintos, em que observadores e observados se encontram: ANTES, DURANTE e DEPOIS das aulas observadas. Antes, o docente observado transmite aos seus observadores (via *e-mail* ou presencialmente) a informação necessária para contextualizar a observação (ficha de unidade curricular, integração no plano de estudos, características da turma, etc.). Durante a observação, os observadores preenchem a ficha de observação anexa, que avalia as competências pedagógicas em cinco campos: organização, exposição, clima da turma, conteúdo e consciência e flexibilidade. Depois da aula observada (imediatamente a seguir, por exemplo), observado e observadores reúnem-se para avaliar os pontos fortes e fracos detetados na aula, propondo melhorias dos mesmos e promovendo a troca de experiências. Após conclusão das observações de aulas dos quartetos, as cópias das fichas de observação preenchidas e digitalizadas são enviadas à estrutura que recolhe e trata os dados.

Tabela 2. Esquema temporal da observação de aulas

ANTES	DURANTE	DEPOIS
<p>Antes da aula, o docente informa os observadores sobre a aula a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de unidade curricular</li> <li>• Integração da UC no semestre, ano ou curso</li> <li>• Condições da sala</li> <li>• Características da turma</li> <li>• Situação dos estudantes em termos de aprendizagem por relação com os objetivos da aula</li> <li>• Preocupações do/a docente</li> </ul>	<p>Durante a aula, os docentes observadores fazem registos, apoiados pela grelha de observação e outros que considerem importantes.</p>	<p>Os observadores e o observado conversam a seguir à aula para troca de impressões.</p> <p>Cada observador redige, na grelha de observação, uma reflexão sobre a aula, orientada pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que me chama particularmente a atenção na aula?</li> <li>• Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?</li> <li>• Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?</li> </ul> <p>Cada observador redige, na grelha de observação, uma apreciação sobre a reflexão final conjunta.</p>

A grelha de observação utilizada foi adaptada das anteriores edições do programa de observação de pares que existiu entre a FEUP e a FPCEUP, que havia sido composta a partir de outras similares de uma Universidade dos EUA (North Idaho College, 2010) e de uma ficha de cariz descritivo de Vieira (2004). A grelha é constituída por: cabeçalho, campos de observação e campos de reflexão.

No cabeçalho está previsto o preenchimento de um conjunto de campos que permitem melhor caracterizar os observadores e o observado, nomeadamente, se são da mesma Unidade Orgânica e qual o seu género (masculino/feminino). Inicialmente, pretendia-se que fossem identificadas as Unidades Orgânicas do observador e do observado. No entanto, optou-se por limitar a informação recolhida à pertença ou não à mesma Unidade Orgânica, visto que em algumas destas unidades o número de participantes era demasiado baixo para poder ser garantido o anonimato dos dados recolhidos.

Os vinte itens de observação foram organizados em cinco campos:

- A. Organização
- B. Exposição
- C. Clima de turma
- D. Conteúdo
- E. Consciência e flexibilidade

Todos os itens são classificados numa escala de sete níveis que ajuíza do cumprimento dos itens.

Para cada conjunto de itens está disponibilizado um campo para outros registos de interesse que o observador considere relevantes para fundamentar as suas respostas.

Finalmente, nos campos de reflexão é disponibilizado espaço para outras considerações que o observador pretenda deixar para complementar a observação, bem com um campo para a apreciação sobre a reflexão final conjunta.

Esta segunda secção refere-se aos campos abertos da grelha e que pediam três tipos de solicitação: complementar as apreciações quantitativas em cada uma das dimensões que compunham a grelha; fazer uma apreciação geral sobre aspetos da aula observada e cujo mote foi dado por quatro questões-tipo, a saber: 1) O que foi mais impressivo da aula? 2) Quais as perguntas que eu gostaria de fazer ao colega? 3) Quais as semelhanças/diferenças foram encontradas em relação à minha própria prática letiva? 4) Posso

fazer alguma recomendação? Finalmente, a terceira solicitação abordava a discussão pós-observação reflexiva.

As grelhas de observação preenchidas foram analisadas estatisticamente nos campos de preenchimento com escala de valores e qualitativamente nos campos de preenchimento livre.

São os dados relativos às considerações e às reflexões feitas pelos observadores nas grelhas que constituem o material empírico para este texto e permitem responder à questão que o norteia: Qual é o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar?

No ano em apreço (2010-2011) o processo de observação de pares mobilizou 54 participantes e número idêntico de observações. Das 108 grelhas de observação que foram preenchidas nas 54 observações, foram recolhidas 95, correspondendo a uma taxa de 89%. Oitenta e uma grelhas continham informação de cariz reflexivo sobre a situação ou sobre o processo de observação. Foi sobre este material que foi feita análise de conteúdo para o que se recorreu ao programa webQDA, *software* em teste, disponibilizado pela Universidade de Aveiro.

A análise de conteúdo seguiu os princípios básicos da codificação não exclusiva e emergente, que permitiu recortar as seguintes categorias e subcategorias:

- Da Observação: (1) limitações epistemológicas da grelha; (2) impacto da observação de pares: partilha de experiências; crítica construtiva; papel do professor;
- Ao Observador: dificuldades do modelo; semelhanças com as práticas do observador; influência nas práticas do observador.

A diferenciação, introduzida pelas três variáveis independentes que tinham sido consideradas, permitiu constituir os casos. Isto é, as três variáveis são: a Unidade Orgânica relativa de pertença do observador e do observado (mesma ou outra); o género e a situação de observador ou de observado.

O programa webQDA oferece recursos de fonte de codificação que foram utilizados para associar os casos com as categorias e codificação de referência, que, no nosso caso, correspondem a frases ou expressões que representam uma proposição assertiva.

A apresentação dos dados segue a mesma ordem da apresentação das categorias antes efetuada.



## RESULTADOS

Como referido, depois de cada sessão de observação das aulas, os professores observadores e observado reuniam-se novamente para uma reflexão sobre os dados recolhidos. As categorias seguintes centram-se nesse conjunto de textos. Tal como antes, as subcategorias emergiram da análise *a posteriori* e refletem aquelas que são as dimensões maiores dessa reflexão.

Da Observação:

### (1) limitações epistemológicas da grelha

A observação seguiu, como referido, uma estrutura centrada na figura do professor, que foi implicitamente considerado o objeto principal a observar. Tal opção resultou das finalidades últimas da iniciativa que eram as de promover a observação de pares como oportunidade de formação e a de contribuir para uma maior consciencialização sobre o conjunto de decisões curriculares e pedagógicas que cabem ao professor. Dito isto, compreende-se que a grelha possa não ser ajustada a todos os tipos de aula e escamotear aquelas que são as principais prioridades que o professor valoriza, que correm o risco de ficar ao mesmo nível daquelas que são decisões contingenciais.

Os observadores produziram um conjunto de 21 referências acerca das limitações da grelha de observação que lhes havia sido distribuída. Se a maioria se refere à justificação da impossibilidade de apreciar alguns itens e de os quantificar na escala distribuída, por considerar que na situação observada não tinham cabimento, outros depoimentos referem-se à necessidade de adaptar a grelha ao tipo de aula, por considerarem que aquela valoriza implicitamente as aulas teóricas em detrimento das práticas ou laboratoriais.

Notamos alguma dificuldade na avaliação de alguns dos itens da grelha.

A aula foi de *chat online*, pelo que a maior parte dos itens relativos à interação auditiva e visual com os alunos não é aplicável.

Pelo menos um depoimento refere-se à impossibilidade de apreciar a totalidade dos itens numa única aula. O mesmo depoimento refere-se também à interpretação possível que pode ser feita do significado da escala, porquanto pode identificar um formato ideal de aula com a qual todas as situações observadas seriam comparadas.

O instrumento de observação utilizado (GRELHA DE OBSERVAÇÃO) parece, à primeira vista, adequado para as finalidades do projeto. Porém, a sua aplicação torna-se algo difícil quando os observadores se confrontam com seis níveis de graduação. Considerando que as observações realizadas

acontecem no espaço-tempo de uma única aula e não num conjunto continuado e articulado de aulas, que a grelha tem vinte unidades de observação distribuídas por cinco grupos consistentes e que a duração média da aula observada oscila entre os 90 e os 120 minutos, o nível “Cumpre totalmente” parece assumir-se como o grau superlativo do desempenho docente. Na opinião dos intervenientes, o nível “Cumpre totalmente” parece não aplicar-se de forma assertiva e competente às finalidades do projeto dado que, dessa forma, vincula cada item a uma tarefa pedagógica que cada docente “deve” idealmente cumprir em cada aula e transforma a grelha, e a conceção pedagógica que a fundamenta, num “caderno de encargos” do docente. Assim, foi reconhecido por todos que cinco níveis de graduação das unidades de observação seriam suficientes para tornar a aplicação da grelha de observação consentânea com a especificidade, inteligibilidade e contexto de cada aula, a saber: “ Não cumpre”, “Cumpre pouco/mal”, “Cumpre”, “Cumpre muito/bem” e “Não aplicável”.

Apenas uma referência foi produzida para considerar que o instrumento de observação parece adequado para cobrir todas as dimensões das aulas a observar.

## **(2) O impacto da observação de pares**

O impacto da experiência de observação de pares fez-se sentir diretamente nos intervenientes, uma vez que todos foram simultaneamente observadores e observados. Para isso contribuiu a etapa final do modelo – a reflexão final e conjunta que, segundo grande número de depoimentos, decorreu em clima franco e aberto de crítica construtiva: os visados aceitaram as críticas construtivas quando era o caso, bem assim como os elogios quando o mereceram. Na generalidade, as apreciações críticas foram sempre bem aceites e consideradas úteis.

A reflexão foi desenvolvida em clima de abertura e diálogo construtivo. A pessoa observada reconhece a utilidade das observações dos colegas e tê-las-á em consideração em aulas futuras.

Para além deste efeito direto sobre as práticas dos observados, recolheu-se uma significativa quantidade de depoimentos que se referiram à oportunidade de partilhar experiências, debater assuntos pedagógicos com outros colegas e contribuir para a discussão do que são os novos desafios da profissão de professor do Ensino Superior.

*Foi muito interessante ter uma oportunidade de debater assuntos de ensino com colegas.*

*A discussão final entre observado e observadores foi muito enriquecedora e permitiu a troca de experiências e a partilha de metodologias entre membros de diferentes UO. Foram discutidos o papel do professor, o uso de novas tecnologias no processo educativo e foram feitas sugestões mútuas.*

*O seu interesse não radicaria tanto numa qualquer pretensão de “avaliação” das práticas da docente observada, mas de aprofundamento das diferenças que nos caracterizam, não num plano meramente pessoal (e de “estilo”), mas numa forte articulação, quer com os conteúdos em apreço, quer com uma certa “cultura” docente que caracteriza qualquer escola. É particularmente no que se refere a este último aspeto que a partilha entre docentes de diferentes escolas pode sugerir trocas úteis e pertinentes da diversidade de práticas pedagógicas.*

Isto é, mais do que a observação de uma prática docente, foi a oportunidade de discutir o seu fundamento e alcance que tornou a experiência apetecível para os participantes.

Foi consensual que o fator menos positivo da aula foi a permissividade relativa aos alunos perturbadores. A partir daqui decorreu uma conversa muito interessante sobre qual a atuação correta de um professor universitário perante alunos universitários: convidar os alunos a saírem da aula? Usar estratégias liceais para os chamar à aula? Se a primeira forma é mais adulta, no seu conceito, e respeitadora dos alunos enquanto sujeitos passíveis de fazerem as suas próprias opções, a segunda pode auxiliar os estudantes, particularmente os mais novos, a integrarem-se nos moldes de funcionamento esperados no Ensino Superior. Esta é talvez uma discussão que importa ter a nível global, no seio da universidade.

De algum modo o impacto da experiência de observação de pares não reside tanto no efeito imediato das práticas melhoradas dos professores intervenientes que já são bons, mas no facto de acharem que podem sempre melhorar e de aceitarem o escrutínio dos pares como um contributo para o desiderato.

Esta constatação mútua levou a discussão final para uma apreciação dos resultados esperados deste projeto. “O ensino observado vai ser de boa qualidade, e muito acima da média da UP!” Todos os docentes envolvidos são voluntários, e só se voluntariaram porque acham que é um assunto importante e porque querem melhorar o seu ensino. Esta atitude, só por si, já é um fator importante na qualidade do ensino superior.

**Tabela 3. Distribuição das referências codificadas nas categorias de análise principais, segundo as variáveis independentes**

	PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS		CRÍTICA CONSTRUTIVA		IMPACTO DA OBSERVAÇÃO DE PARES	
Observado masculino	7	24%	4	14%	10	34%
Observado feminino	15	29%	9	17%	26	50%
Observador masculino	6	22%	4	15%	12	44%
observador feminino	16	30%	9	17%	24	44%
Outra UO	11	26%	8	19%	14	33%
Mesma UO	11	30%	5	14%	22	59%

Uma análise da preponderância destas categorias pelos casos considerados permite constatar que a partilha de experiências é referida em cerca de um terço dos depoimentos, enquanto as referências ao impacto da observação de pares atingem em alguns casos presença superior, como é o caso dos sujeitos oriundos da mesma UO.

### Ao Observador

Considerando a especificidade do modelo de observação de pares utilizado, nomeadamente o seu carácter multidisciplinar, faz algum sentido tentar perceber as dificuldades que o mesmo colocou aos observadores, bem como o impacto que o episódio de observação poderia ter nas suas práticas profissionais. É desse conjunto de descritores que se ocupa este último bloco de dados analisados, coligidos sob o título “Ao Observador”.

Foram codificadas quatro referências que evidenciaram as dificuldades que o modelo de observação de pares colocou aos professores que pertenciam a outra área de saberes. Os seus depoimentos seguem a mesma tendência de considerar impossível apreciar adequadamente aspetos relativos aos conteúdos quando não se partilha o mesmo campo teórico.

- *dificuldade em opinar sobre certos campos quando não se é da área e não se percebeu nada da aula; aula globalmente muito positiva, pelo menos nos seus aspetos mais exteriores;*
- *não é possível responder em consciência às três questões anteriores sem estar por dentro da matéria ensinada;*

- *ressaltou da reflexão final que o docente de uma área afim compreendeu muito melhor as opções teórico-metodológicas e pedagógicas do que o docente de área científica mais distante;*
- *os itens assinalados como “Não aplicável” em D.1. e D.2. derivam da minha impreparação científica para dominar os conteúdos científicos lecionados. Por essa razão, nada tem a ver com o desempenho da colega observada.*

Todavia, o mesmo critério de não pertença e de não domínio serviu a um dos observadores para julgar da clareza da exposição do colega, que lhe foi acessível, *malgré tout*.

*A abordagem dos tópicos aconteceu de forma acessível, pelo que, embora pertença a uma área muito afastada, nunca perdi o “fio à meada” da exposição. Isto sem perder nada na profundidade dos tópicos lecionados.*

Para além disso, encontrou-se um depoimento que sintetiza as vantagens epistemológicas do modelo, ao evidenciar os pontos de vista diferentes dos dois observadores em presença e o facto de o modelo desenhado poder enfatizar simultaneamente os dois eixos (pedagógico e científico), que assim ficam mais explícitos.

*Observadores de UO distintas “reparam” em diferentes elementos: é útil ter como observadores uma pessoa da própria UO (mais familiarizado com o conteúdo) e uma pessoa de uma UO diferente (o facto de não dominar tanto a matéria é útil porque contribui para que preste mais atenção a certos elementos que passam mais despercebidos ao outro observador).*

Quando se inventariou a semelhança entre aspetos que caracterizaram as aulas observadas e as práticas do observador, contabilizaram-se quinze referências e sete depoimentos que evidenciaram as diferenças. As semelhanças dizem respeito às metodologias e formas de organização das aulas, que os observadores consideraram ser similares em seis casos, mesmo se pertenciam a áreas científicas diferentes.

*Apesar de se tratar de uma unidade orgânica diferente, as estratégias pedagógicas são semelhantes.*

*Penso que existem semelhanças com a forma como eu também oriento a minha aula.*

*A principal semelhança com as minhas próprias aulas é o questionamento constante dos alunos, induzindo-os à reflexão e avaliando, através do conteúdo das respostas, o grau de compreensão da matéria.*

Dois dos depoimentos referem-se especificamente às aulas que decorrem em situação laboratorial:

*Entre os três docentes, de áreas diferentes, constatamos que as boas práticas de ensino laboratorial são semelhantes.*

Existe outra preocupação comum reconhecida pelos observadores e que se refere à importância de promover a participação dos estudantes, facto que é reconhecido em seis depoimentos.

*No entanto, um ponto em comum é o do constante incentivo à participação dos estudantes.*

Finalmente, também a necessidade de lidar com o comportamento distrativo e barulhento de alguns alunos é outra das semelhanças que os observadores referem, sendo que, neste caso, alguns consideram ter outras estratégias e regras para lidar com o problema.

*Apenas uma sugestão relativamente ao comportamento de alguns estudantes: eu não permito a entrada e saída constante da aula porque me parece que perturba o normal funcionamento.*

O último descritor considerado diz respeito à influência que a experiência de observação de pares teve nas práticas do observador. Sendo difícil de separar o efeito da observação do efeito de ser observado, uma vez que todos o foram simultaneamente, constatou-se que dos onze depoimentos codificados relevam efeitos mais gerais, que podem considerar-se de toda a experiência, e efeitos mais específicos que resultaram das observações realizadas e não das que se foi alvo.

Entre as primeiras, as que se referem a aspetos mais gerais, registou-se a ideia de constituir uma forma de evolução profissional de todos os participantes, que congrega os depoimentos desta subcategoria.

*O conhecimento e a harmonia que foram conseguidos pelo grupo e a troca de ideias proporcionadas permitiram uma reflexão que ajuda a uma evolução de todos os intervenientes do grupo.*

*Foi uma experiência muito importante assistir à prática pedagógica de outro colega, na medida em que me fez pensar na possibilidade de melhorar alguns aspetos, independentemente de ter apreciado muito positivamente o que vi.*

Num outro conjunto de depoimentos é possível reconhecer influências mais diretas, quer ao nível do questionamento sobre aspetos particulares, quer ao nível da sugestão de modificação de recursos e técnicas pedagógicas.

*Gostei particularmente dos slides utilizados, que me deram ideias para modificar os meus. A técnica de apresentação, nomeadamente a forma como gere slides e escrita no quadro, é interessante e permitiu-me tirar ideias que poderei vir a utilizar.*

*Aula ‘excessivamente’ expositiva. Estar ‘de fora’ ajuda-me a refletir sobre se esta mesma questão não se aplicará nas minhas aulas e como poderá ser ultrapassada.*

*A observação de uma aula prática permitiu-me estabelecer paralelos entre a minha própria prática docente, nomeadamente permitiu-me considerar formas alternativas de avaliação, um dos problemas postos por disciplinas com componente laboratorial e frequentadas por elevado número de alunos.*

## CONCLUSÕES

O impacto da experiência de observação de pares fez-se sentir diretamente nos intervenientes, uma vez que todos foram simultaneamente observadores e observados. Para isso contribuiu a etapa final do modelo – a reflexão final e conjunta que, segundo grande número de depoimentos, decorreu em clima franco e aberto de crítica construtiva: os visados aceitaram as críticas construtivas quando era o caso, bem assim como os elogios quando o mereceram. Na generalidade, as apreciações críticas foram sempre bem aceites e consideradas úteis. Para além deste efeito direto sobre as práticas dos observados, recolhemos uma significativa quantidade de depoimentos

que se referiram à oportunidade de partilhar experiências, debater assuntos pedagógicos com outros colegas e contribuir para a discussão do que são os novos desafios da profissão de professor do Ensino Superior. Ficou, também, afastado algum receio, porventura persistente, de que o projeto servisse outros fins que não o de contribuir para a formação dos intervenientes enquanto docentes do Ensino Superior. Para isso é necessário continuar a garantir o carácter voluntário da participação na iniciativa . Esse foi, sem sombra de dúvida, o mais importante resultado do projeto de observação de pares. Isto é, ficou demonstrado que a observação de pares, na sua versão multidisciplinar, tem um potencial formativo dos docentes que se centra nos aspetos pedagógicos.

Resta identificar a questão que decorre naturalmente destes resultados e que é a de saber qual é o efeito que esta experiência tem no exercício profissional futuro destes professores.

## Referências

- Bell, A.; Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- McMahon, T.; Barrett, T.; O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511.
- North Idaho College (2010). *Teaching Observation Form*. [Em linha] Disponível em: <http://www.nic.edu/modules/images/websites/108/file/obs1.pdf>, [consultado em 06/07/2010].
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504.
- Quinlan, K. M.; Akerlind, G. (2000). Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context. *Higher Education*, 40, 23-52.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Vieira, F.; Silva, J. L.; Melo, M. C.; Moreira, M. A.; Oliveira, L. R.; Gomes, C.; Albuquerque, P. B.; Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade*:



*Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem: Relatório de Investigação.*  
Braga: Universidade do Minho, CIED.  
Vieira, F. (2009). Em contracorrente – O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.

ABSTRACT: Peer to peer project is a peer observation program that is running at some Faculties from Porto University, since 2009. Its major aim was, since the beginning, to use peer observation as a teachers' training purpose.

Peer observation arises from critical friend concept and it is a common practice in several universities. The original feature of POT at Porto University is its multidisciplinary character and its training goal both to observers as to observed teachers. Text presents peer to peer structure and discusses the emergent question – to what extent multidisciplinary peer observation promotes teacher training?

KEYWORDS: Teaching in Higher Education; peer observation; multidisciplinary partnership.

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO • 2010/2011-2.º semestre

Unidade Orgânica (UO)	mesma UO	<input type="checkbox"/>
do Observador e do Observado:	UO diferentes	<input type="checkbox"/>
Observador:	Feminino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>
Observado:	Feminino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>

A. ORGANIZAÇÃO	Não cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
1. Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.						
2. Identifica no início os principais objetivos da aula.						
3. Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades seja clara.						
4. Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando digressões desnecessárias.						
5. Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.						

### Outros registos de interesse (opcional)

B. EXPOSIÇÃO	Não cumpre	Cumprir pouco/mal	Cumprir	Cumprir muito/bem	Cumprir totalmente	Não aplicável
1. Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.						
2. Usa lembretes de forma sóbria.						
3. Tem contacto visual com os estudantes ao longo da sala.						
4. Move-se pela sala e usa gestos e movimentos corporais adequadamente.						
5. Usa de forma efetiva o quadro, o projetor, material de apoio (e.g., textos) e audiovisuais.						

### Outros registos de interesse (opcional)

C. CLIMA DE TURMA	Não cumpre	Cumprir pouco/mal	Cumprir	Cumprir muito/bem	Cumprir totalmente	Não aplicável
1. Encoraja uma atmosfera positiva de respeito mútuo.						
2. Mostra entusiasmo pelo assunto da aula e faz os estudantes quererem aprender.						
3. Encoraja e é responsivo à participação dos estudantes.						
4. Faz notar ou aprecia a compreensão de conceitos ou mestria de habilidades dos estudantes.						

Outros registos de interesse (opcional)

D. CONTEÚDO	Não cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
1. Mostra que domina a matéria e/ou as competências a desenvolver.						
2. Cria expectativas que são simultaneamente razoáveis e desafiadoras.						
3. Encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo.						

Outros registos de interesse (opcional)

E. CONSCIÊNCIA E FLEXIBILIDADE	Não cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
1. Comunica efetivamente ao nível dos estudantes particulares envolvidos.						
2. Pergunta ou usa outras estratégias para confirmar a compreensão do estudante.						
3. Muda estratégias de ensino se os estudantes não mostram mestria ou a compreensão esperada.						

Outros registros de interesse (opcional)

OUTRAS CONSIDERAÇÕES	APRECIÇÃO SOBRE A REFLEXÃO FINAL CONJUNTA
<p>QUESTÕES ORIENTADORAS</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>O que me chama particularmente a atenção na aula?</i></li><li>• <i>Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/ minha colega?</i></li><li>• <i>Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?</i></li><li>• <i>Tenho alguma sugestão a fazer?</i></li></ul>	